

Educar a partir de l'altre. Un currículum comú i per a tots

Xavier Besalú i Costa

Resum: La crítica postmoderna ha estat demolidora per als fonaments de la modernitat. És en aquest nou context que emergeix la cultura de la «diversitat». L'adopció del concepte antropològic de cultura en educació comporta canvis decisius per al currículum escolar, si l'entendem com a cultura realment viscuda i apresada pels alumnes. Connell planteja la realització d'un currículum contrahegemònic que garanteixi la justícia curricular, un currículum comú construït a partir de la posició dels grups socials subordinats. Per dur-lo a la pràctica caldran noves estratègies educatives.

Abstract: The postmodern criticism has been demolishing the pillars of modernity. In this context emerges the culture of the diversity. In the field of education adopting the anthropologic concept of culture implies fundamental changes in the school curriculum, if we understand it as the experience really lived and learned by the students. Connell states the establishing of a contra-hegemonic curriculum that assures the curricular justice, a common curriculum built after the position of the subordinate social groups. To put it into practice new education strategies are needed.

Descriptors: Cultura i currículum. Currículum contrahegemònic. Currículum escolar. Diversitat. Educació democràtica. Educació especial. Educació intercultural. Escola comprensiva. Justícia curricular. Modernitat. Postmodernitat. Enfocaments transversals i globalitzadors. Universalitat de l'educació.

«En las Américas, la cultura real es hija de varias madres. Nuestra identidad, múltiple, realiza su vitalidad creadora a partir de la fecunda contradicción de las partes que la integran. Pero hemos sido amaestrados para no vernos. El racismo, mutilador, impide que la condición humana resplandezca plenamente con todos sus colores. América sigue enferma de racismo; de norte a sur, sigue ciega de sí. Los latinoamericanos de mi generación hemos sido educados por Hollywood. Los indios eran unos tipos con cara de amargados, emplumados y pintados, mareados de tanto dar vueltas alrededor de las diligencias. Del África sólo supimos lo que nos enseñó el profesor Tarzán, inventado por un novelista que nunca estuvo allí.

Las culturas de origen no europeo no son culturas, sino ignorancias, a lo sumo útiles para comprobar la impotencia de las razas inferiores, para atraer turistas y para dar la nota típica en las fiestas de fin

de curso y en las fechas patrias. En la realidad, sin embargo, la raíz indígena o la raíz africana, y en algunos países las dos a la vez, florecen con tanta fuerza como la raíz europea en los jardines de la cultura mestiza. A la vista están sus frutos prodigiosos, en las artes de alto prestigio y también en las artes que el desprecio llama artesanías, en las culturas reducidas a folklore y en las religiones descalificadas como supersticiones. Esas raíces, ignoradas, pero no ignorantes, nutren la vida cotidiana de la gente de carne y hueso, aunque muchas veces la gente no lo sepa o prefiera no enterarse, y ellas están vivas en los lenguajes que cada día revelan lo que somos a través de lo que hablamos y de lo que callamos, en nuestras maneras de comer y de cocinar lo que comemos, en las melodías que nos bailan, en los juegos que nos juegan, y en las mil y una ceremonias, secretas o compartidas, que nos ayudan a vivir.» (E. GALEANO, 1998).

1. Postmodernitat

Europa, occident, nosaltres... som fills de la Il·lustració, del poder de la Raó. L'educació democràtica és un fruit emblemàtic de la modernitat, que simbolitza la lluita contra l'obscurantisme i la superstició i l'aposta pel progrés i la millora de les persones i de les societats a través del coneixement.

Hem heretat també la preeminència de la universalitat: un únic model de Bondat, Veritat i Bellesa, un cànon cultural depurat i superior (lògicament l'occidental) que cal exportar i imposar, si us plau per força, contra la barbàrie, l'endarreriment i els particularismes. Si totes les cultures que no són la nostra no representen sinó moments del passat, res no ens ha d'impedir d'*ajudar-los* a sortir d'aquesta situació, *en benefici seu*.

I encara una determinada visió de les coses i de les persones, que hem anomenat científica —i que més apropiadament hauríem d'anomenar positivista—, que emfasitza els resultats per damunt dels processos i que prescriu una forma segura d'intervenir en la realitat i de produir coneixement.

És prou evident que la modernitat ha donat uns fruits absolutament encomiables. Començant pels ideals revolucionaris de llibertat, igualtat i fraternitat, i passant per la democràcia com a instrument de convivència política i d'escola per a tothom. Però, convé no oblidar-ho, també són branques del mateix tronc el feixisme i l'estalinisme, el colonialisme i el racisme, l'extermini nazi i el desastre de Txernòbil.

La crítica postmoderna ha estat demolidora per als fonaments de la modernitat, afecta totes les seves dimensions, de manera que podríem parlar d'una triple ruptura de profundes repercussions en la pràctica pedagògica (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Una ruptura epistemològica: el lloc del positivisme l'han ocupat les perspectives interpretativa i crítica. Avui, conceptes com deconstrucció, hermenèutica, comprensió, construcció, fenomenologia..., formen part del bagatge habitual d'investigadors, intel·lectuals i educadors. La realitat social es veu com una construcció històrica i contingent; la finalitat de la ciència és fonamentalment la de comprendre els fenòmens; hi ha molts mètodes i tècniques per produir coneixement; els processos són importants...

Una ruptura cultural: les cultures que els diversos grups humans han anat construint al llarg de la història no es poden ubicar en una única línia ascendent de

perfecció. Totes les cultures tenen sentit en si mateixes i l'actitud contrària és senzillament etnocèntrica. El triomf del relativisme ens permet encara de parlar de la cultura que cal transmetre a les noves generacions? És plausible avui l'aspiració a la universalitat en el camp personal i social?

La tercera ruptura seria la personal: la postmodernitat, enfront de la raó objectiva i col·lectiva, hi col·loca les raons individuals, la subjectivitat; l'individu, però íntegre, amb tota la seva capacitat racional, però també amb les seves capacitats físiques, afectives i estètiques, amb els seus sentiments i intuïcions... El fi ja no justifica els mitjans, la raó d'Estat no pot justificar més cap desgràcia, el present és important i no s'hi val a destrossar-lo en nom d'un hipotètic futur. També el cos és important, i la imatge personal, les formes, les aparences...

Fracassats els fonaments clàssics de la racionalitat moral, naveguem en la indeterminació i el pluralisme (que alguns s'entesten a anomenar crisi de valors) i això comporta l'obertura cap a territoris fins ara prohibits: el mite, la religió, la intuïció, el pensament utòpic, el desig...

Tot plegat deixa les institucions educatives en una situació d'abatiment i perplexitat absolutament raonables en comprovar com s'esvaeixen els fonaments que legitimaven les seves pràctiques: quins coneixements, quins valors, quins procediments s'han d'ensenyar i aprendre a l'escola? Sembla prou evident que necessitem un nou marc intercultural, més ampli i flexible, que permeti assumir tant la diversitat, la pluralitat i el pensament crític, com la possibilitat real d'educar i de contribuir decisivament a construir la identitat personal i social de cada subjecte.

2. Diversitat

L'emergència imparable del concepte *diversitat*, no solament en el camp educatiu, s'inscriu en aquest context de reivindicació d'allò personal, del present, de les diferències, d'allò més proper, que ens ha deixat la ruptura postmoderna.

Comparteix protagonisme amb els nous moviments socials, tots ells caracteritzats per posar l'accent en aspectes ben parcials i ben delimitats de la realitat: l'ecologisme, el feminisme, els moviments de gais i lesbianes, les ONG solidàries...

Si el concepte clau fins als anys 70 fou el d'*igualtat* —la igualtat d'oportunitats—, després de la crisi ha estat

substituït pel de *diversitat* i no pas perquè sí: «L'assimilació era l'ideal de la societat industrial, com corresponia a la necessitat d'una massa laboral homogènia. La diversitat és el nou ideal, com correspon a l'heterogeneïtat del nou sistema de creació de riquesa». (TOFFLER, 1990)

Avui gairebé tothom està d'acord a considerar que la diversitat és consubstancial a l'educació, que totes les persones són diferents i que no és presentable establir cap mena de categorització o de jerarquització entre elles. La diversitat és ja una realitat absolutament natural, legítima i habitual. Però no totes les diversitats mereixen ser respectades o estimulades: n'hi ha algunes que han de ser combatudes, perquè es tracta de desigualtats, que no són sinó l'expressió de relacions injustes entre les persones.

La condició postmoderna és irrenunciable i la cultura de la diversitat és ja un patrimoni, una conquesta indefugible. Tot i la càrrega d'ambigüïtat que comporten una i altra; tot i la instrumentalització ideològica que se'n pot fer —i que se'n fa— i de les conseqüències antidemocràtiques que se'n poden seguir i que, de fet, ja es constaten. Així ho advertia Flecha (1992): «El postmodernisme ha contribuït a promocionar l'objectiu de diversitat enfrontant-lo a l'antic objectiu d'igualtat. I tota reivindicació igualitària ha estat condemnada com un intent d'imposició d'uns valors pretesament universals que dificultaven el desenvolupament de la individualitat».

La cultura de la diversitat ha trobat en el discurs psicologicista, dominant en el món educatiu del nostre país, la forma científicotècnica de legitimar-se. Per un moment es va pensar que les *pedagogies psicològiques* podrien servir per corregir els desavantatges dels alumnes pertanyents a les classes i grups més desfavorits: en respectar els propis ritmes d'aprenentatge, es deia, s'evitarien els fracassos; i en donar més pes als entorns quotidians de cada alumne es podria evitar la transmissió d'una cultura llunyana i abstracta. Però, hores d'ara, aquestes falses expectatives ja han estat desemmascarades, en la mesura en què han estat utilitzades per eixamplar algunes desigualtats i per justificar determinades discriminacions.

3. Cultura

I ja que parlem de *cultura* és important de precisar que, en el nostre cas, utilitzem aquest concepte en el

sentit antropològic del terme, és a dir, no pas com allò que posseïm, que ens carreguem a l'esquena, com un sac que es pot omplir més o menys, sinó com allò que som i fem pel fet de pertànyer a una determinada comunitat humana.

Si la cultura inclou tots els continguts que constitueixen les maneres de viure d'una societat, vol dir que «ho inclou tot i a tots els membres d'un grup social determinat». (GIMENO, 1998) Les pràctiques educatives, doncs, reproduiran i recrearan tot aquest bagatge.

Aquest concepte antropològic de cultura comporta alguns canvis decisius per al currículum escolar. Proporciona, per exemple, una visió molt més extensa i comprensiva de la reproducció cultural, més enllà dels continguts acadèmics nous i vells. Tot el bagatge cultural d'una comunitat és legítim i, doncs, transmissible, explícitament o implícita.

Introdueix també una visió ampliada dels continguts possibles més enllà de les disciplines, matèries i àrees que configuren el currículum. Aquesta ampliació possibilita tant l'aprenentatge d'hàbits i tècniques de vida quotidiana, com l'emergència de tractaments transversals, globalitzadors o lligats a l'actualitat.

Afavoreix el rescat de l'anomenada cultura popular, bandejada sovint com a subcultura localista i/o irracional, incompatible amb l'universalisme i el racionalisme de pedra picada de la institució escolar. És el retorn, bé que amb un encaix nou, dels mites i les llegendes, de les festes i del folklore, de l'art popular i de les tradicions...

Promou la llibertat i l'autonomia dels individus (no solament en relació a la selecció cultural que configura el currículum comú, sinó també en relació a cadascuna de les cultures particulars: cal que ens plantejem la diversitat i la multiculturalitat des de les arrels, des de la llibertat dels individus que viuen en cultures, que són cultura) i respecta la diversitat dels punts de partida, encara que no siguin compartits.

Això no exclou pas la possibilitat d'un currículum comú, d'un marc comú de racionalitat (i que no té per què abastar tot el currículum), que no qüestioni l'existència d'uns llenguatges universalitzats, d'uns coneixements científics, d'uns mètodes i d'unes tecnologies contrastades, d'uns valors desitjables...

Emfasitza l'enriquiment de l'individu, l'emergència del subjecte autònom, que haurà de prendre al llarg de la vida un munt de decisions en un territori ple d'interessos, d'indeterminacions i de desigualtats. Sense

uns fonaments estables i indiscutits, l'alternativa al desencís, a la indiferència o al cinisme, passa per la construcció forta i decidida de les identitats personals.

4. Educació intercultural: dels fills dels treballadors emigrats a tots els fills del món

Que Europa ha estat sempre un espai multicultural és gairebé una obvietat: des de les primeres migracions, passant per les múltiples invasions, penetracions, desplaçaments, conquestes..., fins als processos d'unificació, de segregació, les relacions comercials o les migracions recents. L'heterogeneïtat cultural i el pluralisme ètnic són la regla, a Europa, i més encara avui si hi afegim fenòmens com el turisme, els mitjans de comunicació, els intercanvis acadèmics i la deslocalització empresarial i laboral.

Però, sorprenentment, les primeres mesures de la Unió Europea en el camp educatiu per atendre aquesta heterogeneïtat —parlem dels anys 70— feien referència exclusivament als fills dels treballadors estrangers i parlaven d'escolaritzar-los en les mateixes condicions que els autòctons; d'intensificar i adaptar l'ensenyament de la llengua oficial i d'aprenentatge del país de recepció; de promoure l'ensenyament de la llengua i cultura d'origen (ELCO), i de formar el professorat dedicat específicament a aquestes tasques.

Aquestes mesures descansaven sobre dos supòsits benintencionats però perfectament discutibles: d'una banda, la cultura del dèficit, el veure aquests alumnes només des de la perspectiva de les seves mancances (desconeixement de la llengua vehicular de l'escola, ignorància dels hàbits i les pautes escolars...), i de l'altra, facilitar el retorn d'aquestes persones als seus països d'origen, qüestió que, en la major part dels casos, s'ha demostrat incerta.

Si el primer supòsit implica el reforçament inqüestionable de la selecció cultural proposada per la institució educativa i la culpabilització de l'alumnat diferent, legitimant amb arguments de tipus meritocràtic un més que previsible fracàs acadèmic, el segon planteja un seguit de qüestions no pas més simples: quina llengua d'origen mantenir i ensenyar? La dels pares dels alumnes o les oficials en els països d'origen? I quina cultura d'origen transmetre? La cultura estandarditzada i/o estereotipada del país d'origen dels pares? La cultura particular dels immigrants d'un origen cultural i/o ètnic co-

mú? I com compatibilitzar aquest currículum diferenciat amb la intensificació que es proposa, simultàniament, de determinats aspectes del currículum comú?

La pròpia Unió Europea constata el 1990, en un *Informe sobre polítiques d'immigració i integració social dels immigrants*, que l'objectiu bàsic de la política comunitària, garantir la igualtat d'oportunitats, no s'havia aconseguit, vistos els índexs de fracàs escolar entre els fills dels treballadors immigrants, i que calien accions més globals. Es comença a parlar d'educació intercultural per a tots, en el sentit de «fomentar el respecte mutu i l'entesa entre tots els alumnes més enllà del seu origen cultural, lingüístic, ètnic o religiós, per tal de fer front als riscos d'exclusió i de segregació sociocultural i a l'augment dels conflictes interètnics».

L'accent es trasllada, doncs, a l'anàlisi de la cultura vehiculada a través de l'escola, al currículum propiament dit: calia tenir en compte, globalment i per a tots, la situació multilingüe i pluricultural de l'escola; calia adaptar l'ensenyament a les exigències de les societats multiculturals.

A la vista d'aquest procés és legítim que ens preguntem per què els sistemes educatius europeus han tardat tant a ocupar-se d'adaptar l'educació dels seus ciutadans al pluralisme social i cultural de les societats respectives. Com és que hàgim hagut d'esperar a l'arribada de milions d'emigrants procedents d'altres continents i al desvetllament de les nacions oprimides i/o sense Estat per reconèixer la pròpia diversitat cultural?

Tot i ser societats històricament i perceptiblement multiculturals, els europeus hem acabat descobrint-nos diversos culturalment a través dels fills dels treballadors immigrants. No són ells, per tant, ni l'origen, ni la cusa d'aquest *nou* pluralisme, sinó el mirall que ens ha retornat la vertadera imatge de nosaltres mateixos.

5. Educar a partir de l'altre

Lluitar contra l'autosuficiència cultural, l'etnocentrisme, els prejudicis i els estereotips; respectar i valorar totes les persones i treballar per la igualtat d'oportunitats passa per reconstruir el currículum a partir de l'altre, fa necessària una nova socialització.

Descobrir l'altre és, alhora, experimentar la seva alteritat i la seva identitat. Per això el nucli d'aquesta educació intercultural per a tots ha de ser la relació interpersonal, la possibilitat de diversificar les referèn-

cies, de viure les diverses modalitats culturals de l'entorn, de conviure amb persones plenes de possibilitats i de necessitats, de compartir «l'emoció de conèixer i el desig d'existir».

Per això també aquesta perspectiva està revestida d'eticitat: educar a partir de l'altre significa militar contra les discriminacions i posar els Drets Humans com a prioritat i sedàs que mesuri i filtri totes les decisions d'ensenyament i aprenentatge.

Experimentar quotidianament la realitat d'una escola, entesa com una realitat de gent diferent, ha de modificar forçosament la relació pedagògica. Passaran a ser importants el saber escolar, el diàleg on defensar amb convicció i eficàcia les pròpies perspectives, la recerca compartida, les metodologies actives i les tècniques d'animació.

D'altra banda, el discurs intercultural, educar a partir de l'altre, es nodreix de totes i cadascuna de les disciplines i a totes interpel·la. Comporta, en conseqüència, una reconstrucció del currículum escolar, és a dir, ensenyar geografia, història, ciències, literatura, art, religió, música... a partir de l'altre, una vertadera revolució copernicana.

6. Currículum

Entenem que el currículum és la selecció de la cultura que els centres educatius tenen intenció d'ensenyar als seus alumnes, evidentment, però no únicament. El currículum és també la cultura realment viscuda i apresca, és a dir, el conjunt d'aprenentatges realitzats pels alumnes pel sol fet d'haver romàs i treballat en les escoles acompanyats dels seus mestres.

En l'ensenyament bàsic, aquest currículum ha de ser pensat com una oferta cultural vàlida per a tots, acceptant els alumnes, cadascun d'ells, tal com són, sense filtres ni obstacles de cap tipus. Perquè alguns trams educatius tenen una justificació fonamentalment social, més que no pas instructiva.

Tots els individus residents en un país en edat escolar, independentment de la seva situació econòmica i social, del seu sexe i del seu origen, fins i tot de la seva situació legal, tenen dret a accedir als béns culturals, a preparar-se per a la vida laboral i a poder participar activament en la societat.

Canviar el currículum, doncs, no consistirà solament a canviar els temaris de les diverses disciplines,

modificar el projecte cultural que es vol dur a la pràctica, sinó també canviar les condicions contextuais en què es desenvolupen aquestes pràctiques. I amb això ens volem referir tant als aspectes metodològics i organitzatius com a les condicions de treball dels professors o a les relacions que s'estableixin amb la comunitat.

El currículum escolar, tant l'oficial com el que és viscut realment pels alumnes, és molt lluny de ser un resum representatiu de la cultura de la societat de la qual sorgeix. Aquesta distància té com a mínim dues conseqüències especialment greus: d'una banda, genera desigualtats i, de l'altra, incapacita els alumnes per a comprendre el món.

Des de la perspectiva sociocrítica, el currículum escolar passa a ser un instrument de lluita contrahegemònica, dins d'una institució social particularment significativa, per transformar la realitat. Des d'aquesta perspectiva no es perd de vista que l'educació és sempre un instrument de transmissió ideològica, però s'emfasitza que els subjectes poden tenir sempre un paper actiu en el canvi de la realitat social: l'escola no seria únicament un aparell de reproducció, sinó també un espai per a la creació/producció cultural. I un dels autors que ha desplegat més bé aquesta perspectiva és R. W. Connell.

7. Justícia curricular

Connell (1997) planteja la realització d'un currículum contrahegemònic que garanteixi la justícia curricular, un currículum basat en l'experiència i les perspectives dels més desfavorits, un currículum construït a partir de la posició dels grups socials subordinats.

Connell comença per introduir el concepte de *justícia* en referir-se al currículum, i ho justifica emfasitzant el caràcter ètic, axiològic, de l'educació. La intervenció educativa, com l'actuació política o les lleis, ha de tenir presents les conseqüències de les seves decisions i maneres de fer. No hi ha posicions tècnicament impecables si es desenten de les conseqüències personals i socials que provoquen. Des d'aquest vessant és perfectament plausible afirmar que el sistema educatiu tracta injustament alguns dels seus alumnes. Si això passa, no se'n ressentiran només ells, sinó també tota la resta perquè hauran rebut una *educació corrupta*.

De fet, plantejar les qüestions educatives des de la perspectiva moral no és pas absolutament nou. Totes les polítiques promogudes per estats de benestar

orientades a garantir una major igualtat d'oportunitats partien de plantejaments semblants. La diferència és que mai no havien qüestionat la selecció cultural oferta, el contingut de l'educació. Ara, sense menystenir les mesures endegades de tipus organitzatiu, econòmic, etc., sabem que el currículum pròpiament dit també té a veure amb les desigualtats.

Situar l'eix del debat en el currículum significa corregir òptiques deformades que situaven prioritàriament el problema del fracàs escolar en el cap dels mateixos alumnes minoritaris (tant és si fem referència als més pobres, com si la fem als discapacitats o als estrangers): «les assignatures i els textos convencionals, els mètodes d'ensenyament i l'avaluació tradicionals, es converteixen en causes de dificultats sistemàtiques». (CONNELL, 1997)

Per això es proposa invertir l'hegemonia, construir un currículum comú per a tots des d'unes altres bases. Perquè el que no hem de fer és relativitzar el currículum existent i promoure l'existència simultània de diversos currículums en funció d'interessos socials específics realment existents, ja que la força del currículum hegemònic és la seva pretensió d'encarnar un coneixement objectiu. D'aquí la necessitat d'un nou currículum contrahegemònic, construït a partir de l'experiència de les persones desfavorides, dels interessos dels diferents grups minoritaris.

No és pas una estratègia per, simplement, girar la truita, ni per invertir els beneficiaris i els perjudicats, sinó que és la manera de proporcionar experiències i informacions desconegudes pels grups dominants, perquè dóna lloc a un currículum més comprensiu, més inclusiu, més representatiu; en definitiva, qualitativament millor. En paraules de Connell (1997): «En general, la posició dels qui porten la càrrega de la desigualtat social és un punt de partida per a la comprensió de tot el món social, més bona que la posició dels qui gaudeixen dels seus avantatges».

No és l'invent de la pólvora, però a vegades convé escriure i autoconvèncer-nos del que la història ja ens ha demostrat: la posició de partida és essencial en la construcció de coneixement; i determinades experiències, determinades elaboracions, només són factibles en contextos i situacions particulars.

Ho expressava amb senzillesa Rigoberta Menchú (BURGOS, 1992), (parlant d'un company mestís).... «él decía, no merezco llamarme campesino porque yo soy un hombre intelectual. Él reconocía la incapacidad

que tenía muchas veces de hacer o de conocer tantas cosas que el campesino conoce. Decía, yo no sabría hablar de hambre como un campesino. Me recuerdo que cuando decíamos que la raíz de nuestra problemática venía de la tierra y que éramos explotados, yo sentía como una condición más el ser indígena, porque además de ser explotada era discriminada».

És també la intuïció, plena de força i decisió, de Lorenzo Milani, el mestre de Barbiana (ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA, 1969): «La verdadera cultura és pertànyer a la massa i posseir la paraula. En Gianni és un desgraciat perquè no sap expressar-se; però és afortunat perquè pertany al gran món i coneix des de dins les necessitats de la majoria. En Pierino és afortunat perquè sap parlar, però és desgraciat perquè no té res a dir.

»(...) No els donarem les coses que hem construït i que s'esquerden pertot arreu, sinó que els donarem només les eines de l'ofici, la llengua, perquè construeixin coses ben diferents de les nostres.

»Qui cregui en la vocació històrica dels pobres per arribar a ser classe dirigent, sense perdre la pròpia personalitat, voldrà oferir-los tot el material tècnic que fa falta per construir una cultura nova».

Des d'un altre punt de vista aquesta és la gran aportació del marxisme, capaç d'analitzar la història de la humanitat, les relacions econòmiques, les ideologies, les guerres, des d'una perspectiva fins llavors desconeguda: la del proletariat.

És també la gran aportació del feminisme, que ens ha ensenyat a fer una anàlisi indiscutiblement millor i més afinada sobre un munt de qüestions de la vida social: la família, la sexualitat, la infantesa, etc.

És, si es vol, el gran descobriment de les literatures i del cinema fets i pensats des de l'experiència d'Àsia, d'Àfrica o d'Amèrica Central, encara que estiguin fetes en francès, anglès o espanyol: de Ben Jelloun a Morrison; d'A. Roy a Kierostami i tants d'altres.

Aquests són alguns dels vímets que ens han de permetre bastir un currículum comú per a tots des d'unes noves bases: «En aquest context, el currículum contrasexista, el currículum de la classe treballadora i el currículum multicultural deixen de ser denominacions d'àrees aïllades del currículum per convertir-se en els principis de la democratització de tot el sistema i del desenvolupament intel·lectual col·lectiu». (CONNELL, 1997)

Per construir aquest currículum ens cal tenir clars dos principis de justícia curricular. El primer és partir

dels interessos dels menys afavorits: «La posició dels menys afavorits significa, en concret, plantejar els temes econòmics des de la situació dels pobres. Establir les qüestions de gènere des de la posició de les dones. Plantejar les relacions racials i les qüestions territorials des de la perspectiva dels indígenes. Exposar la sexualitat des de la posició dels homosexuals. I així successivament». (CONNELL, 1997)

Aquest nou currículum contrahegemònic, doncs, s'haurà de construir des de moltes i variades instàncies: cap model institucionalitzat de desigualtat social no en quedaria exclòs. En aquest marc, els problemes de la vida quotidiana i urbana es podrien abordar, per exemple, des de l'experiència de les persones cegues o paralítiques. Gran part dels coneixements físics, químics i experimentals es podrien plantejar des de les necessitats dels usuaris, tant si es tracta de conductors com si fem referència a la cuina, als hortolans o als pastors.

No estem gaire lluny de la *ciutat dels nens* que proposa Tonucci. Un cop més es tracta de pensar, bastir i gestionar la ciutat des de l'òptica dels nens, no pas per privilegiar-los en detriment d'altres col·lectius humans, sinó per fer les ciutats més humanes, més segures, més amables i més senzilles.

El segon principi de justícia curricular és l'escola comprensiva, l'escolarització comuna i la participació de tots en el tram escolar obligatori i bàsic, és a dir, mentre actua el currículum comú.

Si l'educació, tal com proclamen les lleis d'aquest país (tant la LODE com la LOGSE), té per finalitat «el desenvolupament ple de la personalitat de l'alumne i la preparació per participar activament en la vida social i cultural», entre altres, això significa que *tots* els ciutadans tenen dret a uns coneixements que els permetin, d'una banda, ser protagonistes actius i no solament votants periòdics de les grans decisions que afecten la vida col·lectiva i, de l'altra, a gaudir de totes les oportunitats per garantir aquest desenvolupament ple de les possibilitats i capacitats personals.

«Aquest criteri descarta qualsevol tipus de selecció, d'avaluació competitiva, de mecanisme d'agrupament i de classificació en l'escolarització mentre actua el currículum comú (...). La justícia avançaria de manera molt significativa si es prohibís qualsevol prova competitiva o de nivell durant els anys de l'escolarització obligatòria». (CONNELL, 1997)

La conclusió, per tant, és clara: no ens serveixen els currículums paral·lels, els currículums diferenciats,

perquè, entre altres coses, deixen intacte el currículum hegemònic, que segueix essent el patró en què s'emmarquen les societats. L'objectiu és reconstruir el currículum comú que, en tot cas, haurà de respectar, òbviament, la part generalitzable del currículum tradicional.

8. Noves estratègies didàctiques

Educar a partir de l'altre, construir un currículum contrahegemònic ens obliga a revisar alguns dels postulats tradicions de la Didàctica i a fer ús de noves estratègies educatives. NANNI (1994) en proposa tres: la pedagogia narrativa (el pensament genealògic), la pedagogia de la deconstrucció (la didàctica del descendentament i de la diversitat de punts de vista) i la pedagogia dels gestos.

La pedagogia narrativa no consisteix en un seguit de relats, mites, contes, llegendes, proverbis i cançons, sinó que és la pedagogia que sap educar per a una lectura competent i significativa dels textos de la humanitat, de tota la tradició oral i escrita, i que sap educar per produir altres textos.

Un dels objectius de la pedagogia narrativa és la recuperació de la memòria històrica com un antídoto cultural i espiritual contra qualsevol forma de prejudici i de discriminació. Té també un objectiu polític: la paraula com a expressió de la pròpia història, l'exercici de la ciutadania activa, de la participació democràtica.

La pedagogia de la deconstrucció. Deconstruir és el procés d'historiar i relativitzar els sabers. És una tasca hermenèutica que incideix tant en la comprensió com en l'autocomprensió i la preconcepció. Construir una memòria planetària deconstruint la memòria dominant, que és etnocèntrica. Una deconstrucció que ha d'actuar, com a mínim, a quatre nivells: el lingüístico-conceptual (els conceptes de raça, civilització, normalitat, ciència... i tants d'altres); el psicològic (actituds, esquemes relacionals, prejudicis...); l'instrumental (recursos materials i didàctics: mapes, llibres de text, etc.) i l'estructural (institucions, lleis...: l'esclavitud, la dictadura, la pena de mort, la universitat, l'Organització Mundial del Comerç...).

La pedagogia dels gestos. El sistema educatiu és cognitivocèntric. Per això és important acompanyar l'estudi dels problemes i dels conflictes socials amb la recerca d'hipòtesis de solució i la possibilitat de realitzar gestos, accions concretes..., que vagin en la direcció

del canvi. La solidaritat no és un coneixement a transmetre, sinó que se situa en l'àmbit afectiu i comportamental.

Quina mena de comportaments, quin tipus de gestos i accions?: comportaments de pau (com l'objecció de consciència); comportaments de justícia i cooperació (com la lluita contra les discriminacions o l'opció pels més pobres); comportaments ecològics (com nous estils de vida i de consum, l'ús del transport públic, l'estalvi d'energia, etc.).

9. Per acabar

Aquest és un escrit fet des de l'estudi, la recerca i la pràctica d'un camp que hem convingut a anomenar de la *interculturalitat*, entesa com una educació respectuosa i vàlida per a totes les persones, sigui quin sigui el seu origen i la seva vivència cultural.

Penso, però, que aquesta òptica conflueix sense gaires escarafalls, en tractar del currículum, amb la dels qui treballen, investiguen i practiquen en el camp de l'anomenada *educació especial*, o de l'educació en la diversitat física, psíquica i sensorial. Els punts de partida poden ser diferents, però tant la qualitat de l'ensenyament com els principis ètics i democràtics ens menen a unes perspectives comunes i a unes conclusions perfectament compatibles.

Aquesta és, si més no, la meva percepció i la meva esperança.

«¿Puede alguien refutar nuestra compleja y difícil realidad multicultural y plurilingüe? ¿Puede, entonces, alguien eliminar de la agenda pedagógica para la paz el tema de la multiculturalidad?

Seguir concibiendo y desarrollando a la pedagogía desde la cosmovisión de los ladinos (o de los mestizos, o de los extranjeros), pensando que las

ciudades reflejan fiel y absolutamente lo que es y ocurre en todo el país, profundiza y agrava el desprestigio de la pedagogía tradicional, la que no se vincula con la realidad.» (C. ALDANA, 1995).

Bibliografia referenciada

- ALDANA, C. (1995). *Desafíos pedagógicos de la paz*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1969). *Carta a una mestra*, Barcelona: Nova Terra. (Última edició: 1998, Textos Pedagògics, núm. 36. Vic: Eumo Editorial).
- BURGOS, E. (1992). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- FLECHA, R. (1992). El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica. Dins GIROUX, H. A. i FLECHA, R., *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GALEANO, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- NANNI, A. (1994). *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- TOFFLER, A. (1990). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.

Xavier Besalú Costa. Professor de «Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum» del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona.
a/e: xavier@elcoyote.udg.es
